

Jeunes indigènes en milieu scolaire. Étude d'une population marginalisée du sud du Mexique

Gilberto Ramos Iduñate

Candidat au doctorat en sociologie
École des Hautes Études en Sciences Sociales

Résumé

Dans cet article, nous tentons de rendre compte des spécificités des origines sociales et des parcours scolaires de la population indigène en milieu scolaire au sud du Mexique¹. La ségrégation historique, dont les indigènes font l'objet tant pour des raisons raciales ou ethniques que pour des raisons d'origine sociale, persiste au sein de l'école, en prenant des formes structurelles et symboliques (Martínez et Rojas, 2006; Ramírez-Castañeda, 2006). Le travail empirique, composé des données qualitatives et quantitatives, se déroule au sein d'un lycée professionnel dans la région du Chiapas. Les variables mobilisées sont l'origine sociale et ethnique ainsi que la trajectoire scolaire des élèves indigènes et de leurs parents. Nous verrons que les jeunes indigènes constituent une population nouvelle et minoritaire en milieu scolaire. De plus, bien qu'ils soient une population hétérogène à plusieurs égards, ils ont en commun une socialisation primaire plus précaire par rapport aux autres élèves. En revanche, leurs résultats scolaires sont plus remarquables, particulièrement chez les filles.

Mots-clés

Jeunes indigènes/Études postsecondaires/Ethnicité/Sociologie de l'éducation/Jeunesse/
Groupes minoritaires/Socialisation/Mexique

Introduction

Les indigènes ont été historiquement considérés comme « irréconciliables » avec la culture scolaire, à cause principalement de leur langue² (Vasconcelos, 1998). Dès la

¹ Le Mexique est un pays pluriculturel où cohabitent 68 ethnies indigènes qui représentent entre 10 % et 18 % de la population totale. Le nombre d'indigènes varie énormément, en fonction des critères utilisés pour mesurer cette population, par rapport à la population totale mexicaine. Si des chiffres officiels existent, ils sont contestés régulièrement par les chercheurs, par les associations et par les indigènes eux-mêmes. Compter les indigènes s'avère ainsi être une question problématique en raison des enjeux qu'elle pose aux politiques publiques (Lavaud et Lestage, 2005). Toutefois, aujourd'hui, un Mexicain sur 10 revendique une appartenance indigène. Parmi eux se trouvent les taux de désertion scolaire les plus élevés ainsi que les résultats scolaires les plus faibles, selon l'Institut national d'évaluation de l'éducation (Instituto nacional para la evaluación de la educación [INEE], 2012).

² José Vasconcelos, fondateur du système éducatif mexicain, est très clair à ce propos : les indigènes ne sont pas aptes à s'adapter à la culture scolaire, et plus largement à la civilisation occidentale, à cause de leurs traditions et de leur langue. D'où l'importance, selon lui, de « modifier » leur mode de vie et de leur apprendre l'espagnol comme condition sine qua non les préparant à une possible adaptation à l'école.

création du système éducatif mexicain durant les années 1920, le discours politique à propos de la scolarisation des populations indigènes affirmait clairement que le but était de les « domestiquer », de les « latiniser » et enfin de leur faire « connaître la civilisation » (Vaughan, 2001). Ces idées persistantes, héritées de la colonisation espagnole, marquent encore le devenir des choix scolaires possibles pour ces populations. En effet, les jeunes indigènes subissent l'influence de ces idées persistantes et ne sont pas considérés comme *capables* de poursuivre la voie des études longues (Villa-Lever, 2007). Ils constituent l'une des populations dont la désertion scolaire est la plus forte, et l'accès aux études supérieures est le plus faible. Les jeunes indigènes seraient *a priori* considérés comme moins *aptés* puisqu'ils n'ont pas les codes du *bon élève*, principalement l'usage approprié de la langue espagnole. Ces perceptions les placent en position de désavantage par rapport au reste des élèves dont les codes et le savoir-faire correspondent mieux à ce que l'école attend d'eux.

Or, si l'accès des jeunes indigènes au niveau du lycée reste faible par rapport aux jeunes non indigènes, il est pertinent de se demander quelles sont les caractéristiques sociologiques de ce groupe. Qui sont les jeunes indigènes qui « accèdent » aux études post-obligatoires? Quelles sont leurs trajectoires scolaires et leurs origines sociales? Y a-t-il des spécificités selon le genre? Ces questions se trouvent au centre de cette étude.

Cet article se divise en trois parties. Dans un premier temps, nous allons présenter un aperçu de la scolarisation des indigènes au Mexique, en nous intéressant particulièrement aux jeunes. Ensuite, nous dévoilerons les traits catégoriels les plus significatifs de la socialisation primaire des jeunes indigènes. Quelles sont les caractéristiques communes de leurs origines sociales et de leurs parcours scolaires? En quoi ces origines les distinguent-elles des élèves non indigènes du même établissement, sachant qu'ils appartiennent également aux classes populaires? Enfin, nous allons présenter quelques conclusions de cette étude, tout en ouvrant la porte à de nouvelles questions de recherche.

1. Jeunes indigènes en milieu scolaire

Le Mexique compte environ 68 ethnies différentes, réparties sur l'ensemble du territoire, mais concentrées en grande partie au sud du pays. La population indigène n'a cessé de s'accroître entre les années 2000 et 2010, passant de 12,7 à 22,1 millions d'individus, même si seulement près de 7 millions de personnes déclarent parler une langue indigène (Instituto nacional de estadística y geografía [INEGI], 2010). Cette population hétérogène est la plus défavorisée parmi les différents groupes sociaux mexicains depuis la colonisation espagnole. Selon la catégorisation du Conseil national d'évaluation des politiques publiques en matière de développement social³ (Consejo nacional para la evaluación de la política social [CONEVAL], 2013), plus de 80 % des indigènes vivent en dessous du seuil de pauvreté.

De plus, leurs choix scolaires et leurs opportunités d'insertion professionnelle sont plus restreints par rapport au reste de la population mexicaine (Fonds monétaire international

³ Le CONEVAL est un organisme d'État chargé de mesurer la pauvreté selon une catégorisation qui prend en compte plusieurs critères, par exemple l'accès aux services sociaux ou à l'eau potable.

et Banque mondiale, 2011). Pour ce qui est de l'accès à l'école obligatoire⁴, en 2010, la quasi-totalité de la cohorte des enfants indigènes concernés a obtenu le certificat d'éducation primaire et s'est inscrite en première année de secondaire I (*escuela secundaria*). Mais seulement la moitié d'entre eux parvient à obtenir ce diplôme. La poursuite des études après le secondaire I ne concerne que 35,5 % de la population concernée (INEGI, 2010).

Le fléau de l'abandon scolaire représente un des défis majeurs du système éducatif mexicain en ce qui concerne la formation des jeunes de 15 à 17 ans⁵. Au lycée professionnel, filière de scolarisation la plus fréquentée par les classes populaires, un peu plus de 40 % des élèves, toutes populations confondues, désertent l'école avant la fin des trois ans de formation. Quant aux indigènes, seulement 20 % d'entre eux obtiendront un diplôme du niveau du secondaire II, toutes filières confondues (INEE, 2012). En 2007, près de 23 % des jeunes inscrits avaient abandonné leurs études au cours de la première année scolaire, dont 53 % d'hommes et 47 % de femmes (Pliego-Platas, 2010).

Diverses recherches montrent que l'accès des jeunes indigènes aux études supérieures est encore loin d'être démocratisé (Didou Aupetit, 2011; Flores et Pastor, 2006; Laya, 2006; Reguillo, 2010).

Deux causes expliquent en partie cette désertion. La première est le redoublement : plus de la moitié des déserteurs attribuent leur sortie du système éducatif à ce facteur. La seconde est liée à des raisons économiques. Les élèves qui n'ont pas accès à une aide financière ont une probabilité plus grande de quitter l'école avant la fin de leur formation. La proportion d'élèves indigènes en échec scolaire ayant eu accès à une bourse d'études est en effet très faible (Pliego-Platas, 2010).

Les trajectoires scolaires classiques des jeunes indigènes pourraient donc être liées davantage à l'abandon précoce de l'école et à l'incorporation au travail agricole ou ouvrier non qualifié qu'à la poursuite des études. Ces trajectoires s'accordent à ce que Bourdieu appelle la *causalité du probable* (Bourdieu, 1974), à savoir l'harmonisation des pratiques et d'aspirations *raisonnablement* possibles des individus avec l'histoire collective de leur groupe d'appartenance et ses contraintes.

Ainsi, les parcours scolaires possibles des jeunes indigènes sont fondés sur une logique « d'auto-exclusion » (Martínez et Rojas, 2006), qui s'inscrit dans une ségrégation historique (Ramírez-Castañeda, 2006), aussi bien *structurelle* que *symbolique*. *Structurelle*, car la poursuite des études est restreinte en raison de leurs faibles résultats scolaires, du manque d'établissements à proximité et du manque de ressources économiques. *Symbolique*, car les enseignants adaptent leur pratique pédagogique et le

⁴ L'éducation obligatoire au Mexique correspond à une année de préscolaire, à six années de scolarisation primaire (enfants ayant de 6 à 12 ans) et à trois années de secondaire (adolescents ayant de 12 à 15 ans généralement). Après l'achèvement de la scolarisation obligatoire, plusieurs voies s'ouvrent aux jeunes. La plus courante est celle du lycée, équivalent du secondaire II. Il comprend trois ans de formation qui donnent accès par la suite aux études universitaires.

⁵ Ce taux s'élève à 50 % des élèves en abandon scolaire lors de la première année de lycée (INEE, 2012).

contenu des programmes en fonction de leur propre perception des parcours possibles des élèves, ce qui affecte les résultats scolaires de ceux-ci⁶.

Le fait qu'un groupe de jeunes « choisit » de prolonger sa scolarité constitue, d'une certaine façon, un phénomène de *déviance* de la tendance associée à leur groupe d'origine. Ce « choix » est pour les femmes davantage paradigmatique étant donné le modèle traditionnel de la famille et la place des femmes au sein de leur groupe. La *déviance* dont on parle est en soi une présélection, particulièrement chez les femmes.

2. Esquisse d'une socialisation différentielle

À première vue, on ne distingue guère les jeunes indigènes des jeunes non indigènes dans l'établissement scolaire. Les pratiques des jeunes semblent de plus en plus homogènes. Ainsi, les codes vestimentaires, le vocabulaire utilisé, les référentiels, les goûts, etc. paraissent similaires entre jeunes issus d'une même catégorie sociale. Illusion d'optique, l'idée d'une certaine homogénéisation de la jeunesse paraît juste.

Or, issus d'une même origine populaire, les jeunes indigènes et non indigènes ne sont pas pour autant un groupe homogène. L'hypothèse d'une socialisation différentielle a semblé légitime dès le début de l'enquête. Parmi les élèves d'une même cohorte d'âges, on peut trouver des traits catégoriels bien distincts : indigènes et non-indigènes, élèves du lycée professionnel et élèves du lycée général, filles et garçons, jeunes issus du milieu rural et jeunes issus du milieu urbain.

L'intérêt porté à la socialisation dans cet article s'inscrit dans une démarche sociologique visant à objectiver le processus de construction sociale de l'identité. La socialisation primaire renvoie aux influences des acteurs privés, notamment la famille, tandis que la socialisation secondaire renvoie aux acteurs institutionnels, notamment l'école (Berger et Luckmann, 1968). La socialisation est « à l'origine des acteurs sociaux, capables d'assurer l'intégration de la société, et des individus susceptibles d'une action autonome » (Dubet et Martuccelli, 1996). La socialisation fait référence également à « l'intériorisation des normes, modèles de comportement, valeurs par les jeunes eux-mêmes, avec leur vocabulaire : leur parole nous fait pénétrer au cœur de ces processus de socialisation » (Dubar, 1987, p. 71). C'est bien pour cela que nous avons accordé une place de choix à l'expérience et à l'histoire propres des élèves, à travers des instruments de recherche qui renvoient à l'expression langagière tant narrative que symbolique.

Nous accordons une place de choix au genre, car nous pensons comme Passeron et De Singly qu'« une socialisation de classe n'est pas une socialisation de sexe » (Passeron et De Singly, 1984, p. 48). Le masculin et le féminin ne peuvent pas être considérés en sociologie comme des données de nature, mais plutôt comme des constructions qui ont des effets sur les rôles, les comportements, les pratiques et les rapports entre les sexes (Moreau, 1994). Les élèves du lycée professionnel offrent une porte d'accès intéressante dans l'étude du genre, car ils se préparent à l'exercice d'un métier à court terme. Dès lors,

⁶ La relation entre les perceptions et les pratiques des enseignants peut être analysée en profondeur sous l'angle de l'« effet Pygmalion » décrit par Rosenthal et Jacobson (1968).

on peut identifier parmi eux des anticipations à propos des rôles sociaux dits « féminins » et « masculins ». Des esquisses d'une division sexuée du travail et des activités se dessinent ainsi.

3. Choix méthodologiques

L'enquête se déroule dans la localité de San Cristobal de las Casas, dans l'État du Chiapas au sud du Mexique, où près de 40 % des 185 000 habitants déclarent une appartenance indigène selon l'Institut national de statistique et géographie (2010). Nous allons tenter de rendre compte des nuances de la notion de minorité ethnique en milieu scolaire, à travers une analyse comparative entre des élèves indigènes et non indigènes. Nous avons choisi un lycée professionnel (LP)⁷ comme porte d'accès à la scolarisation des jeunes indigènes, en constatant qu'il constitue la filière la plus sollicitée par ceux-ci, qui ont tendance à choisir des formations courtes, généralement professionnalisantes (Ramírez-Castañeda, 2006).

Le travail empirique est fondé sur 13 entretiens semi-directifs, sur l'observation ethnographique et particulièrement sur 225 questionnaires soumis à l'ensemble des élèves de la dernière année de formation. Le questionnaire a été répondu tant par les élèves du LP que par ceux d'un lycée général (LG) situé à proximité, afin de permettre des comparaisons. Ce travail de terrain a été réalisé en deux phases, entre 2010 et 2011.

Le LP constitue la forme scolaire « préférée » des classes populaires, *c'est-à-dire* le type de filière le plus « dominé » dans la hiérarchie scolaire (Palheta, 2010). Lié au travail manuel, moins *académique* que le lycée général, le LP représente le choix scolaire par excellence de ceux qui n'ont pas l'intention de poursuivre les études.

Les variables utilisées pour analyser cette population sont l'origine sociale et la trajectoire scolaire des jeunes, en les croisant avec l'appartenance ethnique et le genre. Le choix d'articulation entre instruments qualitatifs et quantitatifs correspond à la volonté de nuancer, en les examinant, la pluralité des significations sociales des expériences des élèves.

L'approche méthodologique que nous avons choisie s'inspire en grande partie des travaux de Berger et Luckmann sur la construction sociale de l'identité (Berger et Luckmann, 1968). Comme eux, nous pensons que la socialisation primaire et secondaire a une place de choix dans les parcours scolaires et professionnels ultérieurs, *c'est-à-dire* dans la construction d'une identité sociale et professionnelle (Dubar, 2002). Si les résultats des analyses du questionnaire essaient d'objectiver les parcours des individus, les entretiens tentent d'exprimer les subjectivités de leur expérience (Demazière et Dubar, 1997).

⁷ Comme nous l'avons signalé auparavant, le lycée correspond au niveau secondaire II. Il comporte trois ans de formation au terme desquels on obtient un diplôme d'éducation moyenne supérieure. Plusieurs filières composent ce niveau d'études. Les plus courantes sont le lycée professionnel, qui prépare les élèves à s'intégrer au marché du travail, et le lycée général, qui prépare les élèves aux études supérieures universitaires.

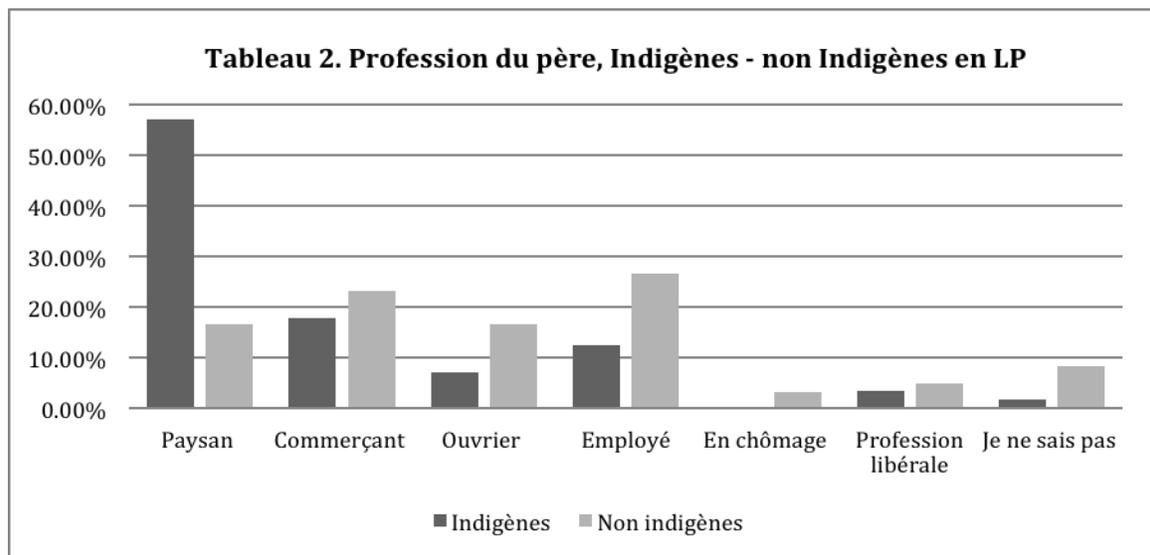
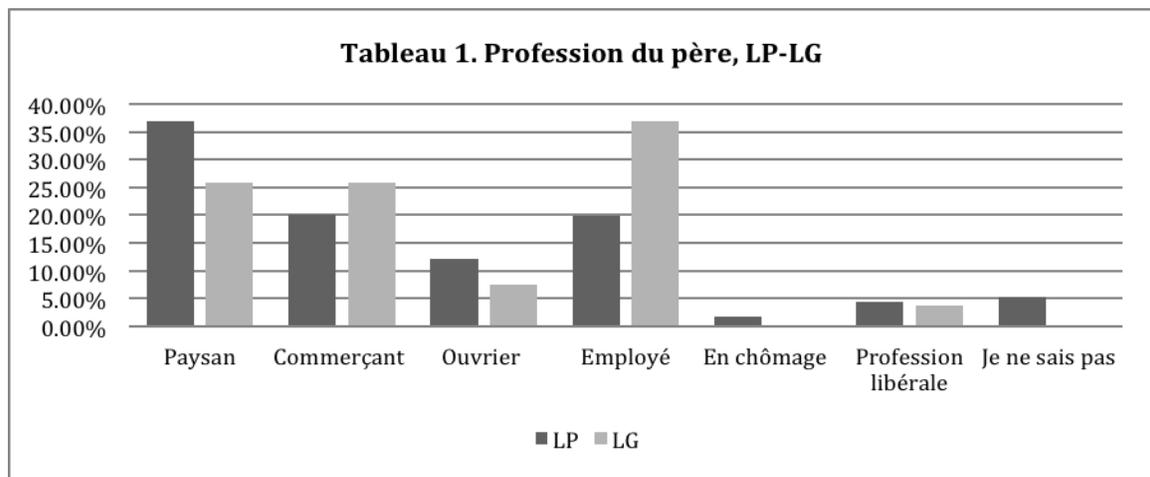
4. Analyse des résultats

4.1 Socialisation familiale

Un peu plus de 40 % des élèves au lycée professionnel faisant partie de notre enquête affirment appartenir à l'une des deux ethnies indigènes présentes dans l'établissement : les tzotziles et les tzeltales. Parmi eux, 61 % sont des hommes et 39 % des femmes. Si les élèves indigènes et non indigènes sont issus des classes populaires, des différences importantes liées à leur origine sociale et à leur trajectoire scolaire apparaissent toutefois. Notre enquête montre que le capital économique et social des élèves indigènes est plus faible comparé aux élèves non indigènes fréquentant le même établissement. Les résultats suivants rendent compte d'une socialisation différentielle.

Un père paysan, peu scolarisé

Si la plupart des parents des élèves du LG ont un statut professionnel de salariés, les parents d'élèves du LP proviennent essentiellement du monde paysan, spécialement chez les jeunes indigènes (diagrammes 1 et 2).



La surreprésentation du groupe socioprofessionnel des paysans⁸ constitue l'une des caractéristiques majeures des familles des jeunes indigènes. Ce fait n'est pas négligeable lorsque l'on sait que ce groupe socioprofessionnel constitue l'un des groupes sociaux les plus précaires au Mexique. D'ailleurs, l'appartenance tant au monde paysan qu'au monde indigène sont deux facteurs d'accumulation de précarité (Centro latinoamericano para el desarrollo rural, 2011).

Au LG, la surreprésentation des pères salariés attire également l'attention. Bien que l'appartenance à cette catégorie socioprofessionnelle soit insuffisante pour expliquer un facteur de différenciation sociale⁹, cette catégorie est rattachée à un imaginaire social plus proche des classes moyennes. Le statut de salarié représente, pour la quasi-totalité des jeunes interrogés, le type de travail du groupe de référence envisagé. Le statut de paysan ou celui d'ouvrier non qualifié sont a contrario les formes professionnelles les plus représentées dans leur groupe d'appartenance, et les plus rejetées également. Un extrait d'entretien le montre bien :

Mes parents ne gagnent pas d'argent : ils sont paysans. Ils ne parlent même pas espagnol, mais tzeltal¹⁰. Alors, pour continuer mes études, j'ai dû travailler un an comme instituteur rural pour avoir le droit à une bourse d'État de 840 pesos par mois¹¹. Grâce à ça, je n'ai rien à demander à mes parents [...]. Mes amis sont restés au village. Ils vont travailler comme leurs parents, mais moi, je ne veux plus de cette vie-là. Avec mes études, je vais trouver un bon travail, bien au chaud (Jaime, étudiant en comptabilité, LP).

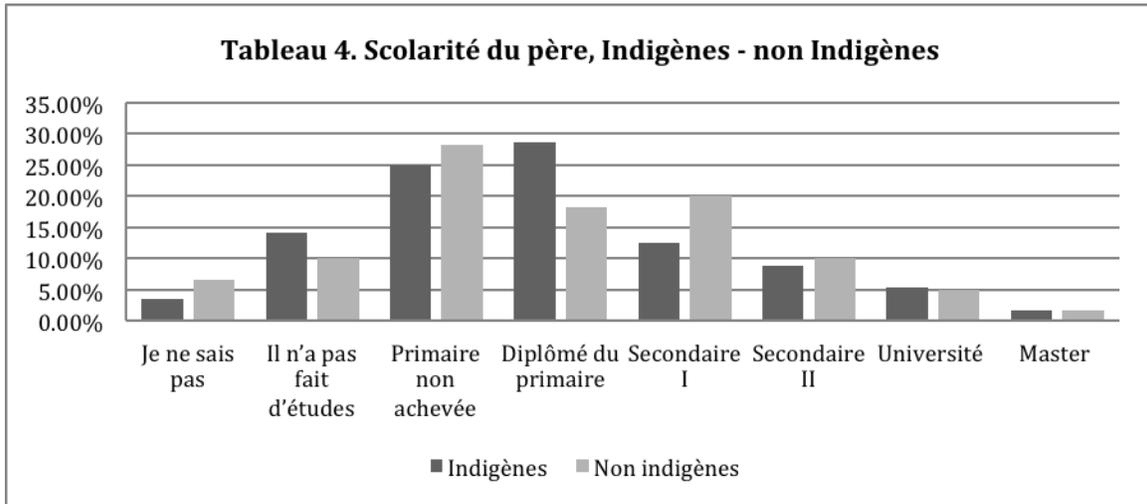
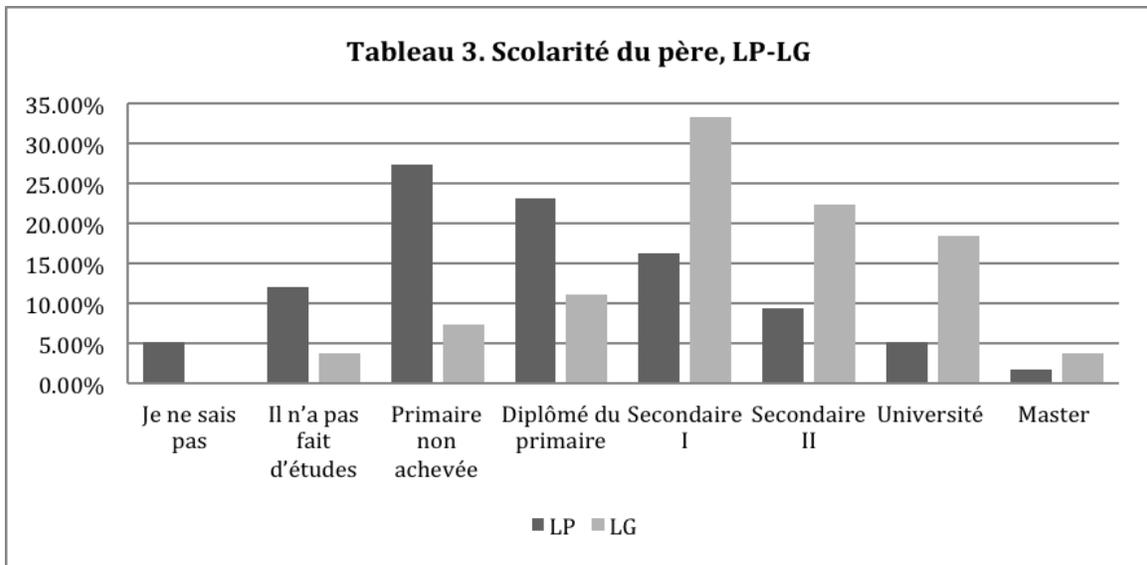
Si nous nous intéressons à la scolarité du père, nous constatons là aussi des disparités significatives. La grande majorité des parents d'élèves au LP n'ont pas fait d'études après le secondaire I, tandis que le taux des parents d'élèves en LG ayant au moins le diplôme de lycée s'élève à 44 %. Les élèves du LP sont donc moins dotés en capital social et culturel valorisé par l'école que les élèves du LG (diagrammes 3 et 4).

⁸ La plupart de ces paysans pratiquent une agriculture de subsistance, possédant moins de 2 hectares par famille.

⁹ En effet, il est courant que des salariés gagnent le salaire minimum ou encore moins, étant donné les pratiques d'embauche des entreprises locales.

¹⁰ Une langue maya.

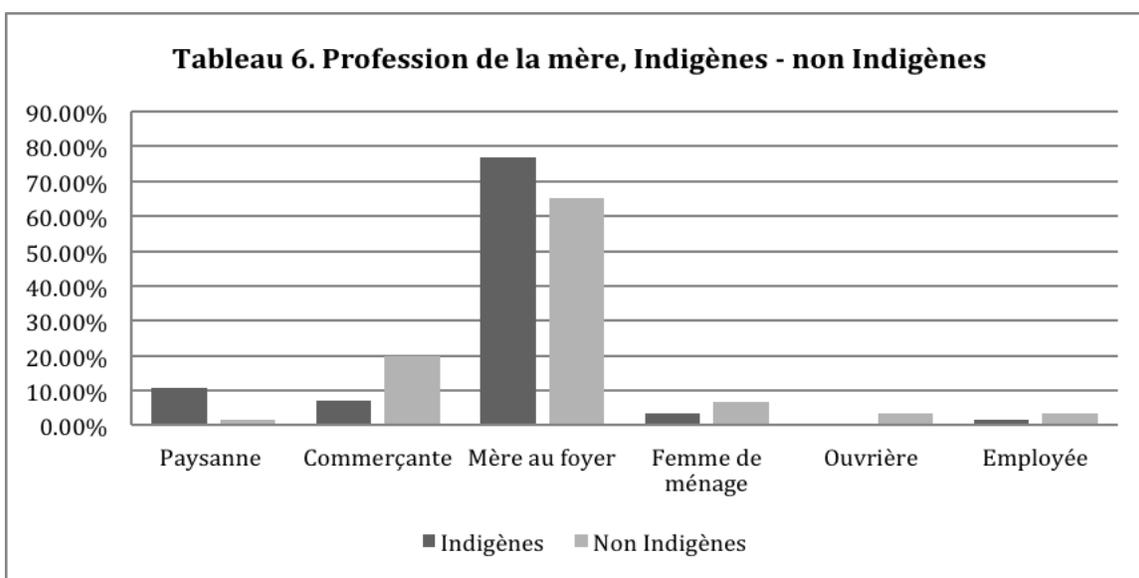
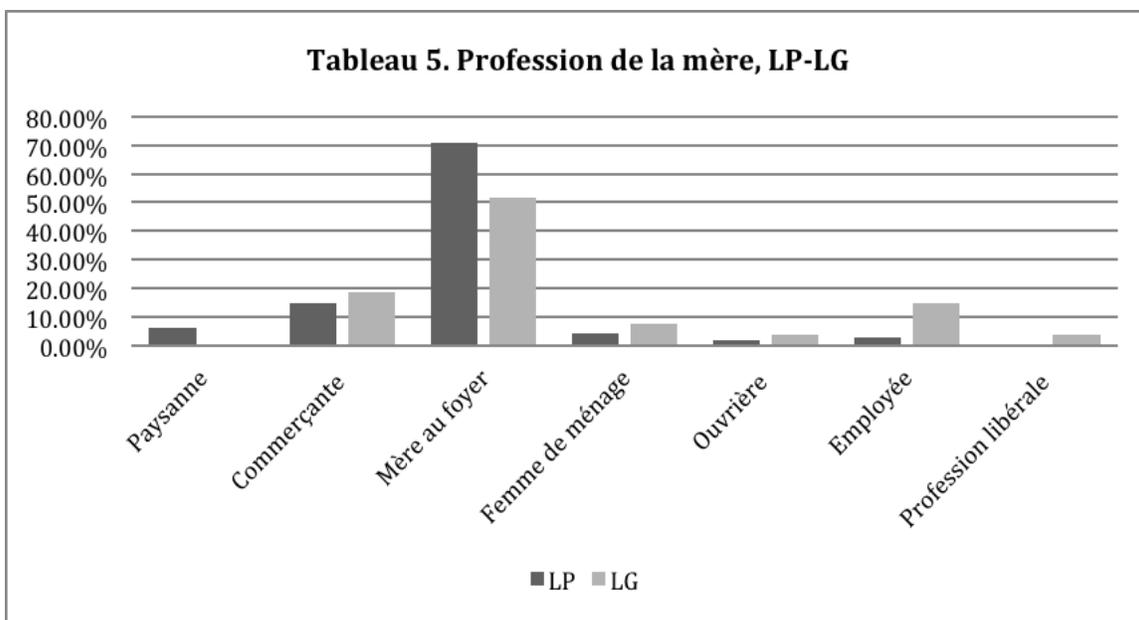
¹¹ Équivalent d'environ 45 euros mensuels.



Le cas des indigènes est encore plus marqué : la scolarité de la plupart des pères s'arrête à l'éducation primaire, et la part de ceux-ci qui n'ont pas du tout fréquenté l'école est la plus élevée.

Une mère au foyer, peu scolarisée

Le fait d'avoir une mère au foyer est sans conteste la norme chez les élèves du LP. Toutefois, des nuances entre indigènes et non-indigènes, et entre élèves du LP et ceux du LG, méritent d'être traitées (diagrammes 5 et 6).



Premièrement, notons que 7 mères sur 10 sont mères au foyer au LP, qu'il y en a un peu plus chez les indigènes, alors que cette proportion se réduit à environ 50 % chez les jeunes fréquentant le LG. Cette différence renvoie aux contradictions concernant la place des femmes dans au moins deux modèles de vie de famille. Le premier, que l'on pourrait appeler *modèle classique*, incarné ici par les élèves du LP, est lié à la place des femmes en tant que *mères au foyer*. Le deuxième, que l'on pourrait appeler *modèle individualisant*, incarné ici par à peu près la moitié des mères des élèves du LG, est lié à une autre représentation du féminin, celle du travail salarié comme forme d'émancipation des femmes. Ces deux modèles représentent deux formes bien distinctes « d'être femme », intériorisés tant chez les garçons que chez les filles.

Souvent, les parcours des jeunes indigènes, hommes et femmes, se construisent par

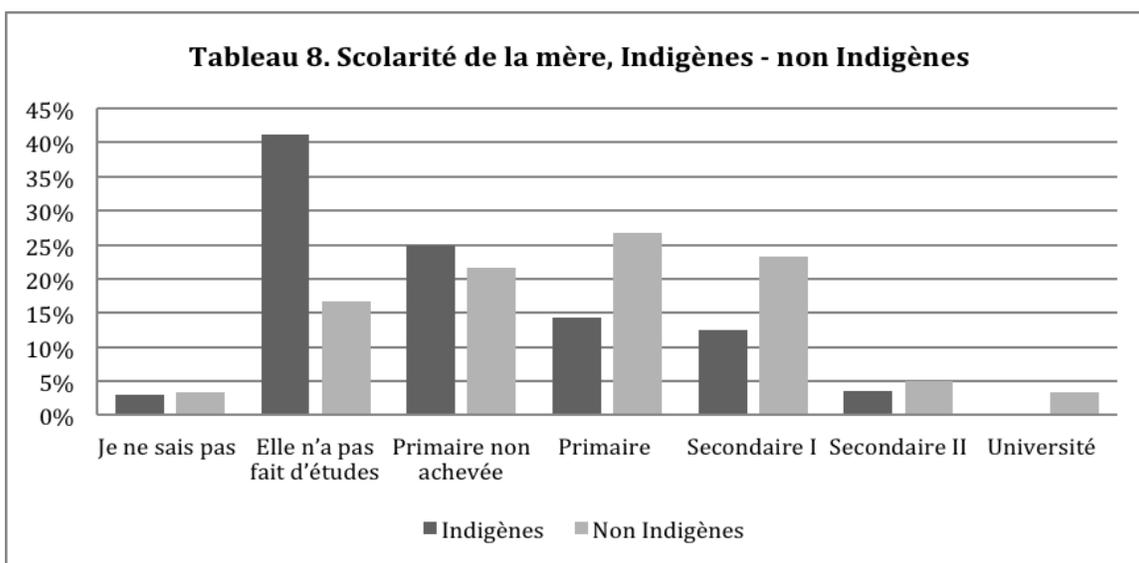
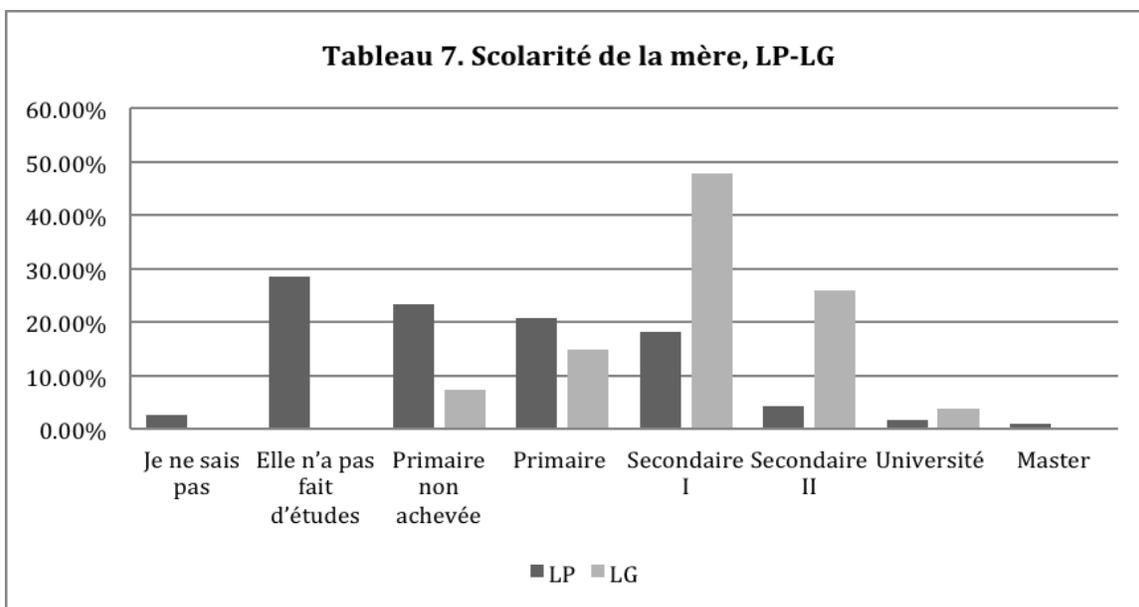
rapport à ces deux modèles. Un extrait d'entretien d'un élève indigène montre le point de ces deux modèles dichotomiques :

Moi, j'ai huit frères et sœurs. Mes deux sœurs aînées n'ont pas fait d'études, elles ont fait comme ma mère qui s'est mariée très jeune sans savoir lire ni écrire. Mes deux grands frères n'ont pas fait d'études d'ailleurs. Mais, les filles sont en train de changer. Moi, j'ai décidé de faire des études pour voir qu'est ce que ça donne, pour tenter de trouver un bon boulot. Et maintenant mes trois petites sœurs ont aussi envie de faire des études : deux d'entre elles sont déjà au secondaire I. Nous nous payons les études nous-mêmes, on travaille tous. Mes petites sœurs sont femmes de ménage et c'est très bien, car comme ça elles ne vont pas se marier si vite. ...]. Je n'aimerais pas qu'elles fassent comme ma mère (Alejandro, étudiant en informatique, LP).

Deuxièmement, la proportion des mères salariées varie énormément entre les uns et les autres. Si à peine une mère indigène sur 10 reçoit une rémunération économique due à son activité professionnelle (commerçante et femme de ménage pour la plupart), la part des mères non indigènes s'élève à un peu plus de 3 sur 10. Si l'on s'intéresse à l'activité professionnelle des mères au LG, on constate que presque la moitié d'entre elles exerce un travail rémunéré. Parmi elles, 3,7 % sont des ouvrières et 14,8 % sont des salariées non ouvrières. Le modèle de la femme qui travaille et perçoit un salaire est propre au *groupe de référence* des filles scolarisées, comme on peut le constater dans l'extrait d'entretien d'une élève indigène :

Je ne suis pas faite pour rester au village, moi. Je veux bien aider mon village, par exemple parfois on a des conflits avec d'autres localités, et quelqu'un qui a fait des études et parle bien espagnol peut bien aider à résoudre ces problèmes. Mais moi, ce que je veux, c'est avoir un cabinet de comptabilité en ville, un grand. Même ma grand-mère me dit de ne pas retourner au village, parce qu'elle sait que ce serait pour me marier, et un mari, il ne laisse pas sortir sa femme (Dora, étudiante en santé communautaire, LP).

Si la prégnance d'un modèle différencié de *femme* chez les indigènes et les non indigènes est éclairante sur les facteurs de différenciation entre les uns et les autres, la scolarisation de la mère l'est encore de manière plus nette. Nous constatons là un des facteurs de socialisation différentielle les plus importants : les femmes les moins liées à la socialisation scolaire sont les mères indigènes (diagrammes 7 et 8). Ces différences sont plus marquées que celles de la scolarisation des pères.



Les élèves du LG déclarent que la part des mères qui possède au moins un diplôme du lycée s'élève à 75 %, tandis que chez les jeunes du LP, ce pourcentage se réduit à 45 %. Parmi ces derniers, la différence entre jeunes indigènes et non indigènes est énorme : une grande partie des mères indigènes, environ 40 %, ne savent ni lire ni écrire, contre presque 17 % pour les non-indigènes. Si près de 25 % des mères indigènes ont fréquenté l'enseignement primaire, seulement 14,3 % l'ont achevé, contre 26,7 % des mères non indigènes. Au total, le taux des mères ayant obtenu au moins le diplôme du primaire est de 30,4 % chez les indigènes et de 60,1 % chez les non-indigènes. Au LG, ce taux s'élève à 92,6 %. Au fur et à mesure que l'on avance dans l'échelle scolaire, la brèche s'accroît : si, au LG, presque la moitié des mères a obtenu un diplôme du secondaire I, ce n'est qu'un quart chez les mères non indigènes au LP. Les mères indigènes sont sans conteste les moins scolarisées, car seulement environ 12 % d'entre elles ont fréquenté le secondaire I.

Originaires de petites localités

Les jeunes indigènes sont majoritairement originaires de localités autres que celles où ils étudient, 70 % en comparaison à 30 % des non-indigènes, et pour la plupart, ils sont issus de petites localités de moins de 2 500 habitants. Un contexte rural et paysan fait donc partie de leur groupe d'appartenance, où l'accès aux instruments de socialisation de la culture dominante est moindre, étant donné le manque d'infrastructures, la qualité des écoles dans les milieux ruraux et d'autres éléments de capital social et culturel liés à des questions géographiques. Les jeunes non indigènes, même s'ils font partie des catégories populaires locales, sont originaires, pour la majorité, de la localité où se trouve l'établissement, et ont eu un accès en conséquence à des institutions et à des services sociaux plus nombreux que ceux attribués aux jeunes indigènes. Ils sont de la *ville*. Nous voulons dire par là qu'ils possèdent déjà des codes citadins, même si ces codes sont ceux des classes populaires.

Le fait d'être obligé de migrer vers la ville pour des raisons scolaires, même si l'on subit la précarité, est vécu pour un certain nombre de jeunes indigènes, spécialement chez les filles, comme une *chance*. Les atouts de la prolongation des études ne sont pas liés qu'aux attentes scolaires, mais aussi au fait que cela se déroule en *ville*. Dès lors, on peut affirmer que tant l'expérience scolaire que le contexte citadin constituent des facteurs de positionnement au sein d'un *groupe de référence* commun, celui du travail salarié en ville, en contraposition au travail agricole en milieu rural, propre à leur groupe d'appartenance.

Issus de familles nombreuses

Plus de la moitié des jeunes, toutes catégories confondues, partage leur maison avec au moins 7 personnes, ce chiffre pouvant atteindre 15 personnes. Souvent, c'est le réseau familial élargi qui permet aux plus jeunes de poursuivre les études, soit en leur assignant une pension économique (les parents n'étant pour la plupart pas salariés), soit en les hébergeant et en les nourrissant dans leur foyer pendant leurs études. Une proportion importante des élèves indigènes affirme avoir un frère (32 %) ou une sœur (20 %) qui a suivi une formation professionnelle.

Pour la plupart des élèves interrogés, le fait d'avoir des aînés constitue un point positif en ce qui concerne la motivation. Cette influence s'exprime de deux manières : soit parce que les aînés ont fait des études eux-mêmes et ont « ouvert le chemin », se constituant comme référence signifiante, soit parce que n'ayant pas fait d'études, ils voient dans les cadets la possibilité d'accomplir ce qui leur a été refusé, et de vivre en quelque sorte une scolarisation *par procuration* :

Mes parents ne voulaient pas que je fasse des études, pour ne pas quitter le village. J'ai huit frères et sœurs, et je suis la dernière. Personne n'a fait d'études chez moi. Ma mère est femme au foyer. [...] Mais un jour, ma tante, qui habite en ville, est venue nous rendre visite. Je lui ai demandé de convaincre mes parents et de m'accepter chez elle. Elle l'a fait. Mais ils ne m'aident pas économiquement. Je travaille comme femme de ménage pour

gagner ma vie, après l'école, tous les jours [...]. Je reçois aussi une aide de l'État. Ce n'est pas grand-chose, mais ça m'aide quand même. [...] Être une femme rend la vie un peu plus difficile, surtout pour concilier vie familiale et professionnelle. Mais, j'ai envie d'étudier encore plus, pour être médecin, peut-être? (Guadalupe, étudiante en informatique, LP).

On trouve également des familles où le frère ou la sœur aînés sont restés au village, respectant purement la tradition locale, sans être intéressé « ni par l'école ni par la ville », ou encore ceux qui sont partis pour des raisons de recherche d'emploi dans les grandes villes ou même à l'étranger.

4.2 Socialisation scolaire

À plusieurs égards, les parcours scolaires les plus défavorisés sont ceux des élèves indigènes. Ils ont fréquenté pour la plupart une école primaire et un établissement du secondaire I « précaire », c'est-à-dire là où l'on trouve le taux de réussite scolaire le plus faible au Mexique (Ramírez-Castañeda, 2006). Cependant, dans l'établissement observé, les indigènes détiennent un taux d'abandon scolaire plus faible et un taux d'obtention du diplôme du lycée plus élevé que les autres, les filles se démarquant largement.

Des filières précaires dans l'enseignement primaire et secondaire I

Dans les communes les plus petites, souvent les plus reculées, se trouvent les formes scolaires les plus précaires, ou selon les termes des étudiants eux-mêmes, les écoles de « mauvaise réputation », c'est-à-dire celles où l'on trouve les pires résultats scolaires. En l'occurrence, le système de scolarisation du Conseil national de promotion de l'éducation [CONAFE¹²] dans l'enseignement primaire et les systèmes « Telesecundaria » et « Secondaire technique » dans l'enseignement secondaire I constituent souvent les seuls « choix » de scolarisation possibles dans les localités rurales ou dans la périphérie des grandes agglomérations. Les résultats les plus médiocres dans les évaluations scolaires s'observent essentiellement dans ces types d'établissements.

Les établissements du « secondaire technique » n'étant fréquentés pratiquement que par des classes populaires, il n'est pas étrange de constater que pratiquement la moitié des élèves indigènes (48 %), ainsi qu'une grande partie des élèves non indigènes (41 %), l'aient fréquenté. Sachant que les « secondaires techniques » implantés en ville sont mieux équipés en matière d'infrastructures, mais aussi en ce qui concerne la formation des enseignants (Pieck, 2005), nous formulons l'hypothèse qu'en ayant suivi le même type d'enseignement au niveau du secondaire I, les jeunes indigènes ont fréquenté un établissement du « secondaire technique » plus précaire que les autres, étant donné la taille de leur localité d'origine. Plus précisément, là où l'on observe le plus de disparités

¹² Il y a plusieurs « systèmes » d'enseignement primaire et de secondaire I au Mexique. Pour les populations rurales, quelle que soit leur origine ethnique, on trouve davantage de primaires du type CONAFE, où un jeune avec un diplôme du secondaire I, possédant une faible formation pédagogique, est chargé des cours; et des secondaires du type Telesecundaria, où les cours sont donnés de manière virtuelle à travers un poste de télévision, en présence ou pas d'un instituteur. Ces deux formes scolaires sont les moins bien classées dans les évaluations standardisées telles que PISA ou ENLACE.

entre indigènes et non-indigènes se trouve la forme la plus précaire du secondaire I, à savoir la Telesecundaria : 20 % des élèves indigènes ont fréquenté ce type d'établissement, contre un peu moins de 8 % des non indigènes.

Des résultats scolaires remarquables et des représentations « optimistes » du fait scolaire

Si les jeunes indigènes ont fréquenté une école primaire et un établissement secondaire I « précaires », ils se distinguent néanmoins des autres élèves en ce qui concerne les résultats scolaires. Dans l'enseignement primaire, plus de la moitié d'entre eux ont une moyenne de 8 sur 10, c'est-à-dire « bonne », et un peu plus de 30 % ont une moyenne supérieure à 9 sur 10, soit « excellente » (Evaluación nacional del logro académico en centros escolares [ENLACE], 2012). Autour de 85 % des élèves indigènes de l'établissement affirment avoir eu des résultats scolaires au niveau primaire bien plus élevés que la moyenne nationale chez les indigènes¹³. Quant aux non-indigènes, le pourcentage des élèves ayant obtenu une moyenne « bonne » ou « excellente » descend à 72 %. Les élèves indigènes de l'établissement ayant obtenu une moyenne inférieure à 8 sur 10 sont seulement 14 %.

S'agissant du secondaire I, la tendance est grosso modo la même : plus de 82 % des indigènes et 76 % de non-indigènes ont une moyenne supérieure à 8 sur 10. En revanche, ces derniers sont plus nombreux (22 %) à avoir obtenu une moyenne inférieure à 8 sur 10 par rapport aux élèves indigènes (16 %) (ENLACE, 2012).

Le redoublement des années scolaires est aussi un indicateur éclairant des parcours scolaires. Même si le taux de redoublement est très élevé dans les deux groupes, les élèves indigènes sont largement mieux placés que les autres. En effet, 27 % d'entre eux ont redoublé au moins une fois, tandis que pour les non indigènes, ce pourcentage atteint environ 42 % selon les résultats de l'enquête que nous avons effectuée. En outre, 10 % des élèves non indigènes affirment avoir redoublé plus d'une fois contre seulement 3 % chez les indigènes.

Le fait scolaire n'est pas qu'une affaire de notes et de parcours « objectifs » ; il renvoie également à des représentations symboliques bien différentes selon le groupe d'appartenance des individus. La parole des jeunes permet de mettre en lumière le caractère éclectique des parcours scolaires et éclaire les logiques des choix scolaires. Elle met en évidence également le point de l'imaginaire social qui accompagne ces logiques, même si, pour utiliser l'expression de Dubar, « la mémoire est lacunaire, les reconstructions inévitables et les discours parcellaires » (Dubar, 1987, p. 101).

J'ai fait deux ans de secondaire technique, mais vu que je n'arrivais pas à réussir, j'ai changé de filière, et je me suis inscrit à une Telesecundaria. Là, c'était plus facile. Et l'arrivée au lycée professionnel c'était difficile, car c'est

¹³ La moyenne nationale des élèves indigènes est « élémentaire » au primaire, soit moins de 7 sur 10 pour près de 43 %, ou encore « insuffisante » pour près de 29 %, tant en espagnol qu'en mathématiques, selon les évaluations de l'enquête ENLACE 2010.

en ville, et vous savez que ce n'est pas pareil qu'au village. D'ailleurs, mon oncle a commencé comme moi à faire des études ici, en même temps, mais il n'arrivait pas à s'adapter, donc il a dû retourner au village. [...] Moi, je suis sûr que je vais réussir. De toute façon, il faut, parce que je suis le seul à faire des études chez moi, les filles n'ont pas le droit, et mes copains se moqueraient de moi si je retourne au village sans diplôme (Daniel, étudiant en santé communautaire, LP).

Je n'aimais pas rater l'école. Mes parents en plus, ils m'obligeaient, pas comme les autres parents qui ne voulaient pas que leurs enfants aillent à l'école, parce qu'ils pensent que les filles sont faites pour rester aider leur mère et les garçons pour aller aider leur père. Moi, j'aimais bien y aller, et j'ai toujours eu de bons résultats, en primaire et au secondaire. [...] Je parle tzoltzil avec mes parents, car ils ne parlent pas bien l'espagnol, mais moi je parle bien les deux. J'ai même appris un peu de tzeltal, car j'ai des copains tzeltals. [...] J'ai choisi l'enseignement professionnel parce que j'ai besoin de travailler vite, pour financer mes études à l'université dans quelques années, et les profs me disent qu'avec un diplôme de technicienne, je peux trouver plus facilement un boulot. Mes parents m'aident financièrement maintenant, mais ils ne pourront plus le faire, car j'ai quatre petits frères qui veulent faire des études aussi comme moi, donc il faut que je me débrouille seule. Mes parents me soutiennent, mais ils ne peuvent pas payer (Irma, étudiante en informatique, LP).

L'expérience scolaire renvoie à des représentations bien distinctes qui méritent d'être explicitées. En ce qui concerne les jeunes indigènes, le fait de faire des études au LP est vécu comme une promotion sociale, grâce au diplôme, mais aussi, et peut-être surtout, au statut de *jeune élève*, qui permet simultanément le statut de *citadin* et de *jeune*. A contrario, pour les jeunes populaires citadins non indigènes, le LP représente un choix « par défaut », le LG étant plus strict en termes d'accès. Pour les deux groupes, le « choix » d'un établissement de formation professionnelle correspond à une logique de niveau plutôt qu'au choix d'un métier.

Autofinanceurs de leurs études

Notre étude montre qu'une proportion importante d'indigènes travaille (près de 60 %, contre 45 % des non-indigènes), et que parmi eux, 45 % affirment financer eux-mêmes leurs études, contre 31 % seulement des non-indigènes.

Le va-et-vient entre le monde du travail et l'école pourrait constituer un certain avantage pour les élèves d'un établissement d'enseignement professionnel, mais, s'il est vrai que le fait d'avoir un « petit boulot » permet d'acquérir des codes propres à la socialisation professionnelle, le lien entre le travail effectué et les études poursuivies serait un atout certain en ce qui concerne la formation professionnelle. Or, la plupart des tâches accomplies dans le cadre du travail n'ont qu'une relation ténue avec la spécialité professionnelle étudiée, le but étant davantage le financement des études que l'apprentissage du métier.

Je travaille dans un atelier de menuiserie, j'aide à construire des chaises et d'autres meubles. Au début, ils ne me payaient pas, car je ne savais rien faire et on m'a tout appris. Maintenant, ils me payent 40 pesos la chaise¹⁴, et grâce à ça et au boulot de mes deux petites sœurs, on peut payer les factures, la bouffe, les choses de la maison (lui et ses deux sœurs vivent seuls). Je ne dois rien envoyer à mes parents au village, c'est déjà pas mal (Alejandro G., étudiant en informatique, LP).

Accès prioritaire à des programmes de bourses

Comme nous le voyons, les élèves effectuant un travail avec le but de financer leurs études sont surreprésentés chez les indigènes. Les « petits boulots », ainsi que l'aide de la famille, sont les principales ressources financières. Mais, il y a aussi des programmes de bourses qui ont été mis en place durant les dernières années, avec pour objectif de favoriser l'accès à l'éducation supérieure aux populations les plus démunies. La part des jeunes indigènes boursiers représente 38,9 % du total des indigènes au LP, ce qui est largement supérieur à la part des boursiers non indigènes (16,5 %). Dans leur ensemble, ces programmes favorisent davantage les femmes (41,4 %) que les hommes (36 %), avec des montants qui oscillent entre 30 et 40 euros mensuels¹⁵, en fonction de la persévérance scolaire (montant en hausse progressive entre le premier et le sixième semestre) et du genre (les filles sont dotées d'un montant 7 % supérieur à celui des garçons).

Un choix « genre » de spécialité technique

L'univers de l'enseignement professionnel est traditionnellement associé au monde masculin, à cause de l'image de « travail manuel » qu'il dégage. Or, cet univers, où la prégnance d'un imaginaire masculin est dominante, est tout aussi peuplé de filles (Moreau, 1994).

Il est vrai que l'émergence des femmes indigènes au sein du LP est plutôt tardive par rapport à celle des hommes, ce qui est dû d'une part à ce caractère « masculin » des formations, et d'autre part à l'accès retardé qui, de manière générale, a touché les femmes en ce qui concerne les études post-obligatoires, toutes populations confondues. Aujourd'hui, les filles représentent la moitié des effectifs en LP, et dans certaines villes, elles sont même plus nombreuses que les garçons. Néanmoins, dans l'établissement observé, les filles sont nettement moins nombreuses que les garçons, mais leur taux d'inscription ne cesse de s'accroître.

Les choix de spécialité professionnelle des garçons et des filles indigènes sont fortement corrélés au genre, laissant voir un rapport sexué à l'emploi ou à l'activité. La plupart des garçons s'orientent vers « Informatique » (85 %), filière suivie de loin par « Santé communautaire » (11,8 %) et « Comptabilité » (2,9 %). Les femmes indigènes s'orientent en premier lieu vers « Santé communautaire » (60 %), « Informatique » (40 %) arrivant en deuxième position, « Comptabilité » n'étant pas représentée.

¹⁴ Environ 2 euros.

¹⁵ Le salaire minimum de la région étant d'environ 105 euros mensuels en janvier 2013 (STPS, 2013).

Les représentations sexuées sur le monde du travail sont telles que lorsque les filles et les garçons « choisissent » leur spécialité, ce choix se fait sur le fond d'une segmentation professionnelle « genrée ». L'enseignement professionnel, comme tout autre espace scolaire, est un espace où s'opère de façon anticipée une *division sexuée du travail*.

Conclusions

Le groupe des jeunes élèves indigènes apparaît en milieu scolaire en tant que catégorie d'analyse depuis peu. Il possède des caractéristiques identitaires partagées avec le reste des élèves tout en se distinguant à plusieurs égards. Entre les jeunes indigènes et les non-indigènes existent des différences structurelles liées à l'origine sociale et scolaire des parents, ainsi qu'au capital social et culturel fondé sur les localités d'origine. Liées au genre et à l'ethnie, par exemple en ce qui concerne les taux d'obtention de diplôme et d'abandon scolaire, elles rendent compte de la complexité de la construction d'une catégorie d'analyse dite ethnique dans les études de la jeunesse et du milieu scolaire.

La plupart des jeunes indigènes mexicains n'accèdent pas aux études post-obligatoires. Quand ils le font, c'est généralement dans des institutions éducatives liées aux catégories populaires comme l'enseignement professionnel. Les jeunes indigènes qui ont accès aux niveaux supérieurs de l'échelle scolaire sont encore une minorité, et à plusieurs égards, une minorité privilégiée.

Notre enquête montre que la minorité d'indigènes qui accède au niveau du secondaire II ne s'en sort pas moins bien que les autres en termes de résultats scolaires. Dans l'établissement qui fait l'objet de cette étude, nous constatons que les élèves indigènes ont des résultats scolaires remarquables et un taux de redoublement plus faible par rapport aux autres élèves. Le cas des filles est particulièrement intéressant : avec un retard d'accès aux études par rapport aux garçons, elles sont aujourd'hui bien positionnées en matière de réussite scolaire. Leur « rattrapage » a été rapide et efficace. Cependant, nous constatons également que les origines sociales et les parcours scolaires des jeunes indigènes se comptent parmi les plus précaires, ceci les distinguant significativement du reste des élèves. Ces jeunes ont fait preuve de résilience dans une trajectoire scolaire marquée par une série de filtres structurels avant d'accéder au lycée professionnel. Ils sont issus essentiellement des familles où les parents, particulièrement les mères, ont été nettement peu scolarisés. En outre, ils proviennent du milieu paysan, soit le secteur qui concentre le taux de pauvreté le plus élevé, ce qui les oblige à travailler davantage afin de financer leurs études. Les formes scolaires fréquentées au niveau du primaire et du secondaire I sont celles où l'on observe les résultats les plus médiocres au niveau national et où l'infrastructure scolaire est la plus précaire.

L'enseignement professionnel offre un prisme d'analyse privilégié sur la question des minorités ethniques en milieu scolaire. Il concentre les taux de scolarisation des jeunes indigènes les plus forts, grâce à la mise en place de programmes de bourses qui les orientent vers cette forme scolaire. Voulant bénéficier de ces programmes, les jeunes sont amenés à revendiquer une appartenance indigène, ce qui modifie leur rapport à une identité collective ethnique. Cette identité collective est de plus en plus mobile et

métamorphosée, liée à des situations concrètes, spatiales et historiques, et les politiques publiques appelées de *discrimination positive* ont des effets sur les transformations de cette identité. D'une part, l'appartenance indigène ouvre l'accès aux programmes de bourses, mais d'autre part, elle renvoie également au stigmatisme social qui y est associé. De ce fait, il convient d'examiner, dans des recherches ultérieures, les effets de l'impératif de la revendication ethnique pour bénéficier des programmes sociaux.

La démocratisation scolaire a conduit à une reconfiguration de l'identité indigène. Dans ce contexte, le champ scolaire constitue l'un des prismes les plus clairs des transformations profondes de la société mexicaine, car il met en évidence quelques enjeux contemporains de la construction collective de l'identité mexicaine. L'école, en tant qu'acteur institutionnel de cette construction, voit converger des populations hétérogènes qui montrent les défis des nouvelles configurations sociales.

Références

- Berger, P. et Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad* (Silvia Zuleta, trad.). Buenos Aires, Argentine: Amorrortu. (Ouvrage original publié en 1965 sous le titre *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Garden City, NY: Anchor Books).
- Bourdieu, P. (1974). Avenir de classe et causalité du probable. *Revue française de Sociologie*, 15(1), 3-42.
- Centro latinoamericano para el desarrollo rural (2011). *Informe Latinoamericano sobre Pobreza y Desigualdad 2011*. Santiago de Chile, Chili.
- Consejo nacional para la evaluación de la política social (CONEVAL) (2013). *Medición de la pobreza, reporte 2012*. Récupéré le 10 novembre 2013 du site de l'organisme: <http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Medici%C3%B3n/Pobreza%202012/Pobreza-2012.aspx>
- Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris, France: Nathan.
- Didou Aupetit, S. (2011). Inégalités scolaires et ethnicisation au Mexique. *Revue Autrepart*, 59(3), 19-35.
- Dubar, C. (1987). *L'autre jeunesse. Jeunes stagiaires sans diplôme*. Paris, France: Presses universitaires de Lille.
- Dubar, C. (2002). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, France: Armand Colin.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie*, 37(4), 511-535.
- Encuesta de evaluación nacional del logro académico (ENLACE) (2012). Reporte de resultados escolares de 2012. Récupéré en mars 2013 du site de l'organisme: <http://www.enlace.sep.gob.mx/>

- Flores, P. et Pastor, J. (2006). *El programa de apoyo a estudiantes indígenas: ¿nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?* México DF, Mexique: Asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior.
- Fonds monétaires internationaux et Banque Mondiale (2011). *Improving the Odds of Achieving the MDGs*. Washington, DC: The World Bank.
- Instituto nacional de estadística y geografía (INEGI) (2010). Censo nacional de población y vivienda 2010. Récupéré le 15 mars 2011 sur le site: <http://www.inegi.org.mx/>.
- Instituto nacional para la evaluación de la educación (INEE) (2012). *Panorama educativo de México 2012*. México DF, Mexique.
- Lavaud, J.-P. et Lestage, F. (2005). Compter les Indiens. *L'Année sociologique*, 55(2), 487-517.
- Laya, S. (2006). *Plataforma educativa*. México DF, Mexique: Observatorio ciudadano de la educación.
- Martínez, R. et Rojas, A. (2006). Indígenas urbanos en Guadalajara: etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas. Dans P. Yanes, V. Molina et O. González (dir.), *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural* (p. 69-98). México DF, Mexique: Secretaría de desarrollo social-Mexico.
- Moreau, G. (1994). *Filles et garçons au lycée professionnel*. Nantes, France: *Les cahiers du LERSCO*.
- Palheta, U. (2010). *L'enseignement professionnel dans l'école massifiée. Fonction, structure et usages d'un ordre d'enseignement dominé* (thèse de doctorat). Institut d'étude politique, France.
- Passeron, J.-C. et De Singly, F. (1984). Différences dans la différence: socialisation de classe et socialisation sexuelle. *Revue française de science politique*, 34(1), 48-78.
- Pieck, E. (2005). La secundaria técnica, su contribución a la formación para el trabajo en contextos de pobreza. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(25), 481-507.
- Pliego-Platas, E. (2010). *Alumnos indígenas matriculados en el CONALEP*. México DF, Mexique: Consejo nacional de educación profesional.
- Ramírez-Castañeda, E. (2006). *La educación indígena en México*. México DF, Mexique: Universidad nacional autónoma de México.
- Reguillo, R. (2010). *Los jóvenes en México*. México DF, Mexique: Fondo de cultura económica-Consejo nacional de cultura.
- Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Vasconcelos, J. (1998). *El Desastre*. México DF, Mexique: Editorial Trillas.
- Vaughan, M. K. (2001). *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940* (2° ed.). México DF, Mexique: Fondo de Cultura Económica.
- Villa-Lever, L. (2007). La educación media superior ¿igualdad de oportunidades? *Revista de la educación superior*, 36(1), 93-110.

Notice biographique

Gilberto Ramos Iduñate, doctorant en sociologie à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (France), est rattaché au Centre Maurice Halbwachs (France). Ses recherches portent sur les questions scolaires en Amérique latine, notamment en milieu défavorisé au Mexique. Il s'intéresse particulièrement à la formation professionnelle et technique, en tant qu'axe d'analyse des inégalités sociales et scolaires, à travers l'étude des parcours des jeunes en milieu populaire et indigène.